

## Introduction

Alain Kerlan, Michel Fabre and Céline Chauvigné

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088335ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088335ar>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

### ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this document

Kerlan, A., Fabre, M. & Chauvigné, C. (2022). Introduction. *Phronesis*, 11(3), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1088335ar>


## Introduction



Alain KERLAN\*, Michel FABRE\*\* et Céline CHAUVIGNÉ\*\*

\*Université de Lyon 2, France

\*\*Université de Nantes, France



Les expressions « d'éducation des adultes », « d'éducation ou de formation tout au long de la vie », de « formation des adultes », de « formation continue », fleurissent dans une société que Jacky Beillerot (1982) qualifiait déjà, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, de « pédagogique », puisque le temps de formation, formelle ou informelle (Poizat, 2003) y excédait celui de la production, du loisir et du sommeil. À la même époque, Gilles Ferry (1987) y voyait une véritable mythologie de notre temps. Aujourd'hui, le phénomène a pris encore plus de relief dans le cadre de la société dite « de l'information » ou de la « connaissance » (Breton, 2005).

On éduque ou forme quelqu'un (un sujet) à quelque chose (une discipline, un métier, une compétence) pour quelque chose (un rôle social, professionnel). D'où trois logiques impliquées dans ces processus : logique psychologique, didactique, socio-professionnelle (Fabre, 2006). Le renouvellement incessant des savoirs oblige à des remises à niveau constantes, même chez les plus compétents. L'injonction toujours plus forte de performance, de mobilité, d'adaptabilité aux changements rapides des techniques, à l'évolution des professions, se traduit par nombre de stages de perfectionnement, de recyclage, de réorientation. Par contre-coup, compensation ou réaction se développe une recherche, de développement personnel (Deschavanne et Tavoillot, 2011), de bien-être, d'harmonie psychologique, voire spirituelle (Briançon et *alii*, 2020).

Face à ce phénomène massif d'éducation ou de formation des adultes (Méhaut dans Agnès Van Zanten, 2008) on peut s'interroger sur le silence quelque peu assourdissant de la philosophie contemporaine (celle du moins des départements de philosophie de l'université française) sur ces phénomènes (Kambouchner, 2006). À quelques exceptions près, l'éducation, surtout l'éducation des adultes, ne semble pas être un domaine digne de réflexion en France alors que d'autres pays voisins comme l'Allemagne ou l'Angleterre ont, sur ce sujet, des traditions anciennes et toujours fécondes (Forquin, 1989 ; Ricken, 2002). À titre d'exemple, on notera la contribution d'Axel Honneth. Dans *La société du mépris* (2006), où le philosophe analyse cette « déformation de la reconnaissance », cette « fausse reconnaissance », ou cette « idéologie de la reconnaissance » à l'œuvre dans la sphère du travail, pour inciter les sujets à accepter des tâches nouvelles de leur plein gré. Ce thème général des « pathologies du social » a pour mesure une visée qui n'est pas étrangère à celle de l'éducation permanente au sens plein, celle de « l'autoréalisation humaine ».

Quand les philosophes contemporains reconnus acceptent d'aborder l'éducation, c'est souvent en tant qu'application lointaine d'une philosophie première dont les principes et les concepts sont définis ailleurs (Hocquard, 1996), à moins que ce ne soit sous forme de pamphlets contre telle ou telle réforme ou telle ou telle conception de l'école ou de la formation des enseignants ou telle ou telle formation professionnelle (Fabre, 2002). On peut s'en étonner si l'on se souvient que les débuts de cette discipline ont été marqués par la *République de Platon*, ce grand livre sur la formation des élites. Ce désintérêt pour la chose éducative a suscité, en retour, à la faveur de processus institutionnels complexes (institutionnalisation des sciences de l'éducation notamment, dispositifs de formation initiale et continue des enseignants...), le développement d'une orientation spécifique de la philosophie, la philosophie de l'éducation qui trouve ses assises institutionnelles dans de multiples sociétés savantes comme la SOFPHIED, (Fabre, 2019). La philosophie de l'éducation s'y définit soit comme une branche spécifique de la philosophie ayant pour objet singulier l'élucidation du phénomène éducatif, soit comme une philosophie appliquée à l'éducation, soit plus radicalement comme philosophie première, l'éducation étant conçue, comme chez Platon ou chez Dewey, comme l'objet propre de la philosophie.

Ce désintérêt des philosophes est d'autant plus regrettable qu'au sein même du champ de la formation, ses spécialistes se nourrissent de philosophie. D'où un certain nombre d'emprunts conceptuels. C'est particulièrement le cas avec l'idée d'expérience (Kerlan et Lemonchois, 2017) et les formations dites « expérientielles » (*Éducation permanente* n° 100/101, 1989 ; n° 198/1, 2014 ; Liétard, 2017), l'idée du praticien réflexif (Paquai et Sirota ; 2001), l'idée d'enquête (Rénier et Guillaumin et *alii*, 2018, Thievenaz, 2019). La psychanalyse de la connaissance de Bachelard anime par ailleurs certains courants de la formation continue des enseignants (Fleury et Fabre, 2017).

De même, la pratique des récits de vie se réfère à la théorie du récit chez Paul Ricoeur, et c'est plus largement dans son œuvre que certains trouvent et ressource des concepts de base, comme celui de « capacité » (Ricoeur, 2005 ; Sen, 2000 ; Nussbaum, 2011 ; Eneau, dans Kerlan et Simard, 2011).

## Former les adultes : une idée qui ne va pas de soi

L'idée d'éducation des adultes ne va pourtant pas de soi, même si certains philosophes venus d'horizons théoriques différents, comme Dewey (1983) ou Bachelard (1970) la reprennent à leur compte en faisant de l'existence une éducation ou une formation continuée.

### Entre pédagogie et andragogie

L'éducation n'est-elle pas réservée à l'enfance ? Les adultes ont sans doute besoin d'apprendre toute leur vie durant, mais doivent-ils être éduqués ? Si on admet la définition de Durkheim selon laquelle « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim, 2005, p. 52), l'idée d'éduquer les adultes n'a plus grand sens.

L'origine du terme « éducation » est controversée. On insiste tantôt sur *educare* (nourrir) et tantôt sur *educere* (conduire hors de). Quelle que soit l'étymologie privilégiée, celle de la nourriture, de l'expulsion ou de l'émancipation, l'éducation concerne au premier chef l'enfance. En effet, si par éducation on entend tout à la fois la transmission des manières de pensée, des valeurs, des mœurs d'une communauté donnée, on peut estimer que c'est pendant l'enfance que cette opération s'effectue. Prétendre éduquer les adultes signifierait alors les « rééduquer », ce qui évoque des stratégies politiques de sinistre mémoire, depuis les plans d'éducation nationale de Le Peletier jusqu'aux entreprises fascistes ou communistes. C'est pour cette raison qu'Arendt (1972) refusait d'étendre la notion d'éducation aux adultes. Pour elle, la fin des études secondaires marquait le terme de l'éducation en même temps que les débuts de l'apprentissage professionnel et l'expérience de la citoyenneté. Mais ne faut-il pas redéfinir quelque peu les âges de la vie (Gauchet, 2004) ? À la pédagogie qui concerne l'éducation des enfants, faudrait-il opposer l'andragogie (Avanzini, 2015 ; Goubet, 2009) ? Quand Malcolm Knowles, après la Deuxième Guerre mondiale reprend l'expression inventée par Alexander Kapp, vers 1830, c'est pour s'élever contre une interprétation réductrice des apprentissages professionnels. Apprendre un métier, se « recycler », c'est bien plus qu'acquérir des savoirs et des savoir-faire, cela engage toute l'expérience de l'adulte dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective et sociale et même éthique puisqu'avec l'enseignement de techniques, c'est aussi tout un code de valeurs qui se transmet. C'est bien dans cette voie que s'engagera la réflexion sur la formation des adultes (Lesne, 2003 ; Malglaive, 1990 ; *Éducation permanente*, 2015, 203 (2) ; Pineau, 1977). La notion d'enseignement des adultes retrouve ainsi bien des caractéristiques de l'idée d'éducation. Curieusement, certaines tendances du paradigme andragogique tenteront, au contraire, dans leur quête de légitimité, de se définir contre la pédagogie, en focalisant sur de prétendues spécificités des adultes (le besoin de saisir le sens des apprentissages, d'y être actif, de participer à l'organisation de l'enseignement d'avoir à travailler ses représentations), comme si ces besoins étaient étrangers aux enfants. Il est remarquable que cette opposition à la pédagogie survienne dans les années 1970, au moment même où celle-ci entend se rénover sous l'effet des méthodes actives et des pédagogies constructivistes. Plus rigoureux à cet égard, le mouvement de l'éducation permanente se définira explicitement contre l'école traditionnelle et pour une rénovation des pratiques d'enseignement/apprentissage, dans le sens des méthodes actives, que ce soient celles des adultes ou des enfants (Bourgeois et Nizet, 2015).

### L'idée de formation et ses ambiguïtés

Pour tenir compte à la fois des spécificités de l'enfance et d'une conception non réductrice de l'apprentissage professionnel on préfère alors parler de formation des adultes. C'est toutefois compter sans les ambiguïtés de l'idée de formation dont le sens général remonte au XI<sup>e</sup> siècle, mais dont le sens éducatif n'apparaît semble-t-il que dans le *Dictionnaire Larousse* de 1908, et encore limité au domaine militaire. Ce n'est que dans les décrets instaurant la formation professionnelle (1938) que le terme apparaît avec son sens actuel. La même année d'ailleurs Bachelard fait paraître un ouvrage célèbre, *La formation de l'esprit scientifique* qui servira de référence à bien des philosophes de l'éducation.

Dans son analyse lexicographique, Goguelin (1970) fait du terme « formation » un nœud sémantique entre éduquer (nourrir et pousser hors de), enseigner (faire signe), instruire (informer, faire apprendre). Former c'est, étymologiquement, donner l'être ou la forme. Le terme a donc un sens plus ontologique que les expressions voisines.

On pense à la *Physique* d'Aristote, cette théorie générale du changement dans laquelle la formation intervient dans la conceptualisation de la causalité comme ce qui donne forme à une matière physique, psychique, sociale : la fabrication d'un vase, la formation d'un peuple, la formation de l'esprit. Avec sa charge ontologique, la formation va désigner l'acte d'apprendre comme transformation profonde (intellectuelle, affective, sociale) du sujet. C'est cette signification que le courant de la *Bildung* reprendra, en la transposant dans une philosophie de l'histoire, et qui trouvera ses expressions les plus célèbres dans le roman d'apprentissage comme le *Wilhelm Meister* de Goethe ou la *Phénoménologie de l'esprit* de Hegel (Delory-Momberger, 2004 ; Espagne, 2019). Certains courants d'éducation ou de formation des adultes vont s'approprier cette signification ontologique de l'idée de formation pour s'opposer aux conceptions de l'apprentissage qui le limitent à l'acquisition d'information ou de gestes professionnels. Il en sera de même pour les pédagogues qui reprendront de Bachelard l'idée qu'apprendre une discipline scolaire, c'est bien plus que s'instruire, c'est transformer en profondeur ses représentations et ses habitus intellectuels. Ils retrouveront ainsi l'idée de conversion dont Durkheim (1990) faisait la grande innovation de l'école de la chrétienté, origine de notre école d'aujourd'hui.

Pourtant cette charge ontologique de l'idée de formation est cela même qui va servir de repoussoir pour une certaine philosophie de l'école valorisant l'instruction au détriment de l'éducation en durcissant l'opposition de l'instruction publique (Condorcet) et de l'éducation nationale (Lepeltier de St-Fargeau) dans la promotion d'une école républicaine (Muglioni, 1993). Pour eux, former que ce soit les enfants ou les adultes, ce serait les « modeler » dans des formats idéologiques au lieu de les instruire, c'est-à-dire de leur transmettre des connaissances rationnelles et d'exercer leur jugement. Dès lors, dans cette perspective, le terme de « formation » ne saurait concerner que l'apprentissage professionnel des adultes, dans ses dimensions réductrices d'apprentissages techniques. Les querelles de la fin du XX<sup>e</sup> siècle entre « pédagogues » et « républicains » vont rouler partiellement au moins sur ces conceptions éducatives (Fabre, 2002).

Penser la formation comme un « modelage » évoque bien l'atelier de la *Physique* d'Aristote et le travail du potier, mais passe pourtant sous silence l'autre grand modèle convoqué par le philosophe, à savoir le dynamisme naturel des êtres vivants qui se donnent à eux-mêmes leur propre forme (Fabre, 2006). La formation apparaîtra alors comme une propriété du vivant en général et de l'homme en particulier, comme le devenir soi à travers une expérience, une histoire. C'est ce modèle biologique de la formation qui inspirera notamment le courant de la *Bildung*. Avant d'écrire son *Wilhelm Meister* (1796), Goethe rédige son traité sur *La Métamorphose des plantes* (1790). La métamorphose végétale n'est, pour lui, qu'un cas particulier d'une loi plus générale qui gouverne le processus en effet universel de la transformation. C'est un paradigme qui trouve d'autres exemples dans le monde animal (la chenille qui devient un papillon) et chez l'homme, d'un point de vue physique, psychologique et moral (Lacoste, 1992 ; Charbonnel, 1987). Ce modèle naturel, biologique, du « se formant » inspirera bien des tendances de la formation ou de l'auto-formation continue, via l'École nouvelle, avant de se voir dialectiser en inter-formation, dans un cadre néo-piagétien (Not, 1979) ou en « éco-formation » (Pineau et *alli*, 1992) dans un cadre plus global, voire systémique (Lerbet, 1995). L'opposition des deux modèles technique et naturel de la *Physique* d'Aristote alimentera ainsi tout un imaginaire de la formation polarisé par les symboles de Pygmalion (le modelage) et du Phénix (l'autoformation) (Fabre, 2006, p. 137), avant qu'un troisième modèle émerge, venu du roman d'apprentissage, celui de l'accompagnement (Paul, 2004) avec les figures de Mentor et de Télémaque.

## La question des fondements

Quel sens peut bien avoir la prétention à fonder l'éducation des adultes ? On peut toujours contester la pertinence ou l'intérêt d'une telle entreprise, mais peut-on le faire sans mobiliser une philosophie implicite ? Récuser la philosophie, c'est toujours philosopher. À moins que l'argumentaire, s'ignorant comme philosophique ne se soustraie par là même à tout questionnement et ne retombe au rang d'idéologie et ses allants de soi.

### Que signifie fonder ?

C'est bien ce qui se produit quand tel ou tel phénomène devient l'objet exclusif d'une expertise qui tend à se fermer à tout questionnement externe.

L'éducation des adultes fourmille de discours experts. Mais peut-on réduire l'éducation ou la formation des adultes à ses déterminants psychologiques, sociologiques ou économiques ou encore à ses dimensions méthodologiques ou techniques ? C'est bien une telle fermeture que Socrate dénonçait quand il interrogeait, sans se lasser, les experts en rhétorique, en politique, en art militaire en les sommant de dévoiler les principes sur lesquels ils prétendaient fonder leur compétence et leur autorité. L'exigence philosophique signifie donc le maintien d'une ouverture de sens par rapport au savoir des experts, mais également par rapport aux allants de soi de la pratique.

On peut définir le questionnement philosophique comme une interrogation au second degré sur le légitime, ou si l'on veut, sur les critères de légitimité (Fabre, dans Houssaye, 1999). Comme le soulignait Olivier Reboul, la recherche du fondement s'inscrit dans les spécificités du questionnement philosophique : 1) comme interrogation universelle, au sens où aucun objet ne saurait y échapper ; 2) radicale, c'est-à-dire remontant aux principes premiers, quelle que soit la manière de les concevoir (axiomes, conditions de possibilité, fondements métaphysiques...) ; 3) visant la fin dernière (le Bien) qui apparaît alors comme la valeur des valeurs, la légitimité du légitime ; 4) interrogation conduite selon la raison pour seule norme (Reboul, 1989).

Il existe, selon les écoles philosophiques, une grande variété des manières de fonder, mais toutes interprètent, à leur façon, le principe aristotélicien selon lequel, à un certain moment de la réflexion, « il faut bien s'arrêter » car il est impossible d'aller plus loin ou de remonter plus haut. Le principe peut être axiologique (le Bien chez Platon ou chez Lévinas), ontologique (l'Être, chez Aristote ou Heidegger, l'expérience chez Dewey, la vie chez Jonas), épistémologique (le *cogito* chez Descartes), transcendantal (les conditions de possibilité de la connaissance chez Kant), de la discussion rationnelle (chez Apel), pragmatique (Austin, Searle, Habermas), généalogique (Nietzsche, Deleuze). Ajoutons que, malgré les formes techniques qu'il peut prendre dans les différentes écoles philosophiques, le questionnement sur les fondements n'est pourtant pas réservé aux philosophes de métier : « Dès qu'un éducateur réfléchit sur le sens de son entreprise, dès qu'il se demande pourquoi, ou mieux pour quoi il fait ce qu'il fait, il philosophe » (Reboul, 1989, p. 5).

### Vers une typologie des fondements possibles

L'éducation des adultes semble pouvoir se justifier à partir de trois entrées qui renvoient aux logiques psychologiques, épistémiques et sociales évoquées plus haut : le développement (éducation ou formation d'un sujet), l'évolution des savoirs et des techniques (formation à quelque chose), les exigences de la société (formation pour quelque chose) (Barbier et Wittorski, 2015).

La question du développement renvoie à l'idée de perfectibilité, de Rousseau à Williams, (Chauvigné et Moreau, 2018), à celle de perfectionnement, de Emerson à Cavell, (Laugier, 2011), d'ouverture de l'expérience chez Dewey (Fabre, 2015). Dans la tradition germanique, elle s'alimente à la problématique du romantisme allemand chez Goethe, chez Hegel (Wunemberger, 1993 ; Delory-Momberger, 2004), à l'injonction heideggienne d'avoir à se former (Honoré, 1990). Dans ces courants de pensée, l'éducation des adultes renvoie à des processus formels ou informels qui visent à accroître l'expérience, à résoudre des problèmes, à triompher des épreuves. Le récit de formation, héritier du *Bildungsroman* (Cohn-Plouchard, 1990 ; Moretti, 2019) donne lieu à une riche floraison de recherches sur le récit de vie (Pineau et Legrand, 2013 ; Dominicé, 1990). L'injonction à se former prend ici la signification d'un devenir soi-même, d'un accomplissement.

L'évolution des savoirs oblige à une transformation des représentations, à l'acquisition de nouvelles compétences. La vie intellectuelle devient, comme l'avait bien vu Bachelard (1970), une formation continuée, une remise en cause permanente et sans fin. Ici c'est le renouvellement des connaissances qui oblige le sujet à se transformer, à se défaire de ses préjugés, de ses obstacles épistémologiques. Il en est de même sur le plan des techniques. L'évolution des métiers entraîne un mouvement de professionnalisation qui doit être accompagné (Lesne, 2003 ; Malglaive, 1990 ; Barbier et Wittorski, 2015). La contestation par le pragmatisme de la dualité théorie/pratique permet l'émergence de la figure du praticien réflexif (Schön, 1994).

Se former, c'est ici rester à la hauteur des enjeux professionnels, ne pas perdre pied, accroître ses compétences, son expertise. L'injonction à se former vient ici de l'évolution de l'encyclopédie.

La troisième direction fondationnelle vient de l'injonction sociale et politique. Ce sont ici les besoins de la société ou de l'État qui rendent nécessaire de former des adultes. L'État éducateur reprend la tradition de Platon, de Le Peletier ou de Fichte (Lamarre, 2002) lorsqu'il exige que le citoyen soit à la hauteur des enjeux politiques, militaires. Il faut également tenir compte de la société de la connaissance (devrait-on dire l'économie de la connaissance) et ses exigences d'adaptation (Stiegler, 2019).

## Fondement ou critique ?

La perspective fondationnelle suppose une valorisation de l'acte éducatif comme humanisation, accomplissement de l'homme, triomphe de la culture, formation d'un peuple. Cette valorisation peut être questionnée d'un point de vue critique ou généalogique. Il est ainsi possible de déconstruire la manière dont une « simple » technique de préparation à l'âge adulte ou de perfectionnement de l'adulte se voit, déjà dans l'antiquité et à travers l'histoire, magnifiée comme advenue de l'humanité dans l'homme, accomplissement du logos. Pour l'entreprise généalogique de Michel Bernard (1989), toute mythification est mystification. À la dualité de l'essence et de l'apparence qui régit toute intention fondatrice, il faudrait opposer, comme le suggère Deleuze (1968) le théâtre de Lucrèce, ses simulacres et ses jeux de miroir. Il s'agit moins ici de dénoncer l'acte éducatif, encore moins de le proscrire, que de le débarrasser de l'apparat normatif et pseudo théologique qui prétend le fonder. Quel que soit le jugement que l'on porte sur une telle entreprise de démystification, sa cohérence et sa pertinence, elle oblige à questionner l'entreprise fondationnelle qui, elle non plus ne saurait aller de soi.

Dans une perspective moins radicale, le projet d'éduquer les adultes peut être interpellé, sur les trois logiques (épistémique, psychologique et sociale) dans lesquelles il se déploie et sur les tensions entre ces trois logiques. C'est même la fragmentation de la formation en formations qui peut être interrogée. Ne signe-t-elle l'échec de l'idée de « formation permanente », ce « mythe des temps modernes » (Forquin, 2004 ; Eneau, 2016) et dont l'idée remonte à la philosophie des Lumières et précisément à Condorcet (Dumazedier, 1994) ? Dans *le Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, Condorcet faisait des conférences dominicales de l'instituteur, des moments de formations globales, à la fois scientifiques, culturelles et professionnelles. Même ambition chez Dewey qui tente d'articuler les trois objectifs du développement, de la culture et de l'utilité sociale (1983). C'est semble-t-il cette conception globale qui est reprise dans les années 1960, par exemple chez Dumazedier, ou Arendt qui lui attribuaient à l'éducation des adultes quatre objectifs essentiels : la diffusion de la culture, la formation du citoyen, la reprise d'une instruction générale pour ceux qui auraient interrompu trop tôt leurs études et l'organisation du perfectionnement technique et des reconversions professionnelles (Forquin, 2004). Ne peut-on voir dans l'émiettement des formations et ceux de leurs objectifs, le glissement d'un projet philosophique d'accomplissement de l'humain, à un service d'accompagnement économique, pour ne pas dire à une ingénierie au service du développement économique consacrant la prééminence de *l'homo economicus* ?

Cette préoccupation, cette inquiétude, traverse les textes que réunit ce numéro de la revue *Phronesis*. On ne saurait s'en étonner. Si l'on devait caractériser l'infléchissement majeur qu'a connu le champ de la formation au cours du dernier quart de siècle, nul doute qu'il faudrait mettre en avant son intégration de plus en plus étroite au domaine économique. Intégration ou assujettissement ? C'est précisément pour refuser cette pente, ce destin, que la réflexion dans le champ de la formation éprouve aujourd'hui le besoin d'en revenir à ses fondements philosophiques, et plus encore le besoin de travailler à une *refondation*. Ce numéro participe de cette entreprise.

## Présentation du numéro

**Axe 1 :** Dans une première partie de ce numéro, les contributeurs analysent, de manière critique, des systèmes, des dispositifs, des démarches ou des pratiques de formation en s'efforçant d'interroger leurs logiques sous-jacentes, les tensions qui les animent et en remontant jusqu'aux principes premiers, explicites ou non, qui les fondent.

Quand, pourquoi et selon quels critères peut-on dire d'un système, d'un dispositif qu'il est éducatif ou formateur ? demande **Michel Fabre**. Quels sont les lieux argumentatifs, les « *topoi* » rhétoriques de nos jugements sur les formations ? Et sur quels principes philosophiques peuvent-ils se fonder ? S'appuyant sur la philosophie de l'éducation de Dewey, l'auteur revisite ses travaux sur le triangle de formation et ses trois logiques en tension : formation de quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose en faisant apparaître leurs déséquilibres possibles. Il fait fonctionner le modèle sur trois types de formation : la formation professionnelle des enseignants, la formation au développement personnel et la formation universitaire.

Dans le même esprit d'analyse critique des objectifs de formation, **Céline Chauvigné** s'intéresse aux textes officiels de la récente réforme de l'INSPÉ et plus particulièrement ceux régissant la formation à l'encadrement éducatif. Elle s'efforce d'interroger les logiques sous-jacentes à cette énième réforme, de déceler, les ambiguïtés, les tensions, les paradoxes voire les apories qu'elles recèlent. L'hypothèse est que les textes tentent d'articuler des injonctions et des visées de professionnalité contradictoires dans la seule perspective d'une opérationnalité éducative.

L'analyse des pratiques couvre un ensemble disparate de démarches de formation. **Maela Paul** se penche sur l'approche expérientielle. Celle-ci puise largement ses principes dans la tradition philosophique, aussi bien dans la psychanalyse de la connaissance de Bachelard avec l'idée de catharsis intellectuelle et affective, que dans la logique de l'enquête de Dewey, commandant une problématisation de l'expérience première du sujet. La démarche existentielle entend se distancier aussi bien d'une approche modélisante et de contrôle que d'une injonction à la transformation et au changement des acteurs. D'où un triple défi : passer d'animer à accompagner, d'analyser à problématiser, du groupe au collectif.

À travers toutes ses formes, la formation des adultes est toujours prise entre *poïsis* et *praxis*. C'est cette tension qu'explore **Yassine Zouari**. L'envahissement des formations par la logique utilitariste et marchande constitue un obstacle tant épistémologico-didactique que pédagogique et éthique à l'idée de formation en tant qu'action globale sur la personne et visant son émancipation. Une conception alternative, en termes de *praxis* requiert la référence à une éthique communicationnelle (Habermas, Apel) autour de laquelle s'articulent trois logiques : épistémologique, celle de la culture et de la saveur des savoirs (Astolfi), une logique pragmatique (Dewey) et une logique psychologico-clinique du développement du sujet et de l'intersubjectivité (Imbert).

**Axe 2.** Une deuxième piste de ce numéro consiste à revisiter les doctrines inspirant ou susceptibles d'inspirer la formation des adultes aujourd'hui. On pense aux grandes figures de la tradition, mais également à certains philosophes contemporains particulièrement inspirants.

Dans le premier article, **Didier Moreau** s'interroge sur l'absence, dans la pensée francophone contemporaine, d'un intérêt philosophique pour la formation des adultes. Son questionnement mobilise l'opposition des schèmes de la conversion (Durkheim) et de la métamorphose (les Stoïciens) par une analyse rigoureuse des travaux de Hadot et de Foucault en promouvant l'intérêt de l'idée de métamorphose pour saisir les enjeux politiques et éthiques de la formation des adultes.

C'est plutôt vers Platon qu'**Alfred Gambou** se tourne. S'appuyant sur *L'Alcibiade* et la *Lettre VII*, il tente de montrer comment cette approche proposée par le jeune et le dernier Platon, peut encore revitaliser l'idée de la formation de l'adulte dans un contexte qui, comme le nôtre, sous l'influence du modèle des sciences modernes, a extirpé du champ de l'éducation des enfants ou des adultes toutes questions métaphysiques, comme celles qui donnent pourtant sens à nos actions, à notre existence et à celle du monde.

Des philosophes contemporains alimentent également, directement ou indirectement, la réflexion sur la formation des adultes. Ainsi **Jérôme Eneau** et **Samia Langar** s'appuient-ils sur Paul Ricœur et Axel Honneth, comme à « deux recours pour l'éducation et la formation des adultes. » Leurs écrits permettent de dénouer les ambiguïtés tenant au recyclage du vocabulaire humaniste de la formation dans une idéologie managériale. Il est possible également, à partir de leurs œuvres, de revisiter certaines des problématiques, individuelles et sociales, auxquelles est confronté aujourd'hui, le monde de l'éducation et de la formation des adultes, en les insérant dans des questions plus larges, notamment de justice sociale. Ricœur et Honneth permettent enfin de réexaminer les fondements philosophiques de ces formations dans une double perspective, épistémologique et axiologique.



**Camille Roelens** choisit Zygmunt Bauman pour penser l'éducation des adultes dans un contexte marqué par la société liquide et l'individualisme hypermoderne, contexte qui constitue une véritable mutation anthropologique. C'est de ce point de vue qu'il faut repenser l'enjeu de l'éducation tout au long de la vie et une formation des adultes susceptible de préserver les capacités des individus à se diriger eux-mêmes dans un tel monde. L'auteur propose ainsi une analyse des lignes de force du diagnostic baumanien de nos temps hypermodernes et de ses implications sur la formation.

**Axe 3.** Dans une troisième partie de ce numéro, deux articles explorent les mouvements historiques de l'éducation des adultes et explicitent leurs présupposés philosophiques, leurs emprunts conceptuels à la philosophie. Le lecteur trouvera peut-être ces textes quelque peu « engagés » et pour le dernier, un peu « hors norme ». Disons que leurs auteurs défendent, par des procédés très différents (argumentatif ou biographique), mais toujours de manière documentée, leur conception de la formation des adultes. Pour les coordinateurs de ce numéro, ces textes ne sont en rien étrangers au « genre » philosophique. Quelle allure aurait une philosophie qui ne défendrait pas de thèse et qui ne s'engagerait pas ?

**Jean-François Dupeyron** étudie les fondements philosophiques des théories et des pratiques d'auto-formation au sein du mouvement ouvrier français jusqu'en 1914, dans le contexte du socialisme et du syndicalisme révolutionnaire. Il analyse les fondements et les concepts d'une « éducation intégrale » centrée sur le travail. Il montre ensuite l'actualité de ces perspectives dans les « communs éducatifs populaires », (expérience du Chiapas) ou dans les écoles comme centres de la « vie communautaire » dans certaines politiques scolaires africaines, expériences inspirées de la pédagogie des opprimés de Freire.

Si Jean-François Dupeyron analyse, en philosophe engagé, des mouvements pédagogiques de l'histoire récente, **Gaston Pineau** choisit lui, une stratégie qui lui est chère et qu'il a fortement contribué à promouvoir : celle de son histoire de vie comme formation. Ce retour réflexif dans un numéro philosophique rappelle l'apport de l'autobiographie (Montaigne, Rousseau) ou de la *Bildung* (Goethe) à la réflexion sur la formation. L'objectif de Pineau est d'explicitier, à travers les étapes de sa biographie intellectuelle, les fondements philosophiques d'une voie de recherche-action-formation spécifique qui s'est construite au cours de cinquante ans de théorie et de pratique et qui s'alimente aux grandes traditions philosophiques de Platon à Michel Henry ou Teilhard de Chardin, en passant par Rousseau et Hegel. En parcourant ce *Bildungsroman*, on voit se dérouler un large pan du paysage contemporain de la formation des adultes sur l'horizon des traditions philosophiques qui l'animent. Les expériences formatrices et les philosophies de l'éducation et de la formation s'y nourrissent les unes les autres.

## Bibliographie

- Arendt, A. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard. Aristote, (1961). *Physique, I et II*. Les Belles Lettres.
- Avanzini, G. (2015). De la pédagogie des adultes à l'adultagogie. *Éducation Permanente, Penser la pédagogie en formation d'adultes*, 203, 9-16.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barbier, J.-M., Wittorski, R. (2015). La formation des adultes, lieu de recompositions ? *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4672>
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Presses universitaires de France.
- Bernard, M. (1989/2015). Critique des fondements de l'éducation ou généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir du discours. Chiron.
- Breton, P. (2005). La société de la connaissance ? Généalogie d'une double réduction. *Éducation et société*, 15(1), 45-57.

Briançon, M., Pasquier, F., Hagège, H. (2020). Éducation(s) et spiritualité(s) : un entrelacs à tisser. *Éducation et socialisation* [En ligne], 56 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 1<sup>er</sup> février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/11986> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.11986>

Charbonnel, N. (1987). L'impossible pensée de l'éducation. Sur le Wilhelm Meister de Goethe. Del Val.

Chauvigné, C., Moreau, D. (2018). Quelle formation de soi-même dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté : L'expérience éthique des éducateurs et des enseignants débutants. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 1(1), 27-40. <https://doi.org/10.3917/spir.061.0027>

Cohn-Plouchart, D. (1990). Le roman de formation. Dans P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry, *L'éducation, approches philosophiques*, (p. 157-170). Presses universitaires de France.

Condorcet, (1989). Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Edilig.

Deschavanne, E., Tavoillot, P.-H. (2006). Le développement durable de la personne. La Documentation française.

Deleuze, G. (1969). Logique du sens. Minuit.

Delory-Momberger, C. (2004). Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation. Anthropos.

Dewey, J. (1983). Démocratie et éducation. Armand Colin.

Dominicé, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. L'Harmattan.

Dumazedier, J. (1994). (Dir.). La Leçon de Condorcet (Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république). L'Harmattan.

Durkheim, E. (1990). L'évolution pédagogique en France. Presses universitaires de France.

Durkheim, E. (2005). Éducation et sociologie. Presses universitaires de France.

*Éducation permanente*, n° 100/101-1989-4. Apprendre par l'expérience.

*Éducation permanente*, n° 198-2014-1. Formation expérientielle et intelligence en action.

*Éducation permanente*, n° 203-2015-2. Penser la pédagogie en formation d'adultes.

Éneau, J. (2011). De l'apprenant à la personne : contributions de Ricœur aux travaux sur la formation des adultes. Dans A. Kerlan et D. Simard, *Paul Ricœur et la question éducative*, (p. 135-153). Presses de l'Université Laval.

Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & Éducation*, 16, 21-38 [Enligne], <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2489>  
DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>

Espagne, M. (2019). *Bildung*. Dans B. Cassin, *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, (p. 195-205). Éditions du Seuil/Dictionnaire Le Robert.

Fabre, M. (1999). Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation. Dans J. Houssaye (Dir.), *Éducation et philosophie*, (p. 269-298). ESF.

Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. Dans *Éducation et Francophonie*. Les finalités de l'éducation, Vol. 30, n° 1, 45-65. `

- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Fabert.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Vrin
- Fabre, M. (2019). La philosophie et les questions vives de l'éducation. Le cas de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied). *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*. Les sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées, tome 1. Vol. 52, n° 1, 45-60.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Dunod.
- Fleury B., Fabre, M. (2017). *Peut-on enseigner autrement ? Une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.
- Forquin, J-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 60. *Savoirs*, 3 (3), 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.006.000>
- Forquin, J.-C. (1989). La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne. Orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie*, n° 89, 71-92.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, n° 132, 27-44.
- Goguelin, P. (1970). *La formation/animation, une vocation*. Entreprise moderne d'édition.
- Goubet, J-F. (2009). Pédagogie et andragogie. Quand l'éducation de l'enfance s'arrête-t-elle ? Dans A. Kerlan et L. Loeffel. *Repenser l'enfance*, (p. 169-179). Retz.
- Guillaumin, C., Pesce, S., Renier, S., Rusch, E. (2018). (Dir.). *De l'abandon à l'engagement en formation. Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation*. Presses Universitaires François-Rabelais.
- Hocquard, A. (1996). *Éduquer, à quoi bon ?* Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Livre de poche.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation, sens de l'Être : en chemin avec Heidegger*. L'Harmattan.
- Kambouchner, D. (2006). Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 2(2), 45-64. <https://doi.org/10.3917/tele.030.0045>
- Kerlan, A., Simard, D. (2011). (Dir.) *Ricœur et la question éducative*. Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A., Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience. Dans *Recherche et Formation* Vol. 3, n° 86, 93-113.
- Lacoste J. (1992). La métamorphose des plantes. *Littérature*, n° 86, *Littérature et philosophie*, 72-84  
doi : <https://doi.org/10.3406/litt.1992.1546> [https://www.persee.fr/doc/litt\\_0047-4800\\_1992\\_num\\_86\\_2\\_1546](https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1992_num_86_2_1546)
- Lamarre, J-M. (2002). Fichte et l'éducation : devenir homme parmi les hommes. *Le Télémaque*, 1, n° 21, 65- 80.
- Laugier, S. (2011). L'éducation des adultes comme philosophie morale. *Éducation et didactique*, 5-3, 135-144.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. L'harmattan.
- Lesne, M. (2003). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. L'Harmattan.

- Létard, B. (2007). Apologie critique de la formation expérientielle. *Vie sociale*, Vol. 4, n° 4,11-20.
- Malglaive, G. (1990). Enseigner à des adultes. Presses universitaires de France.
- Méhaut, Ph. (2008). Formation tout au long de la vie. Dans A. Van Zanten. *Dictionnaire de l'éducation*, (p. 343-347). Presses universitaires de France.
- Moretti, F. (2019). Le roman de formation. CNRS Éditions.
- Muglioni, J. (1993). L'École ou le loisir de penser. CNDP.
- Not, L. (1979). Les pédagogies de la connaissance. Privat.
- Nussbaum, M. (2011/2012). Capabilités. Flammarion.
- Paquay, L., Sirota, R. (2001). (Dir.). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et Formation* n° 36.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement. Une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Pineau, G. et *alli.* (1992). De l'air. Essai sur l'écoformation. Païdeia.
- Pineau et Legrand (2013). Les histoires de vie. Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (1977). Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques. Dunod.
- Poizat, D. (2003). L'éducation non formelle. L'Harmattan.
- Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Presses universitaires de France.
- Renier, S., Guillaumin, C. (2017). Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. *Questions vives-Recherches en éducation*, 27. En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/2111>. Consulté le 11 mars 2022.
- Ricken, N. (2002). La philosophie de l'éducation de langue allemande. Rupture avec l'Un : différence, pluralité, socialité. *Le Télémaque*, 1 (1), 12142. <https://doi.org/10.3917/tele.021.0121>
- Ricoeur, P. (2005) Devenir capable, être reconnu. [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_1152AB.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf)
- Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Logique.
- Sen, A. (1992/2000). Repenser l'inégalité. Seuil.
- Stiegler, B. (2019). « Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique. Gallimard.
- Thievenaz, J. (2019). Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey. Raison et passions.
- Wunenburger, J-J. (1993). La « Bildung » ou l'imagination dans l'éducation. Dans *Éducation et philosophie*, Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul, (p. 59-70). Presses universitaires de France.